

свящ. Геннадий Егоров, проректор по учебной работе ПСТГУ, декан ФДО ПСТГУ 2004-2009.

Психолого-акмеологические условия достижения высшего этапа развития профессионализма в процессе профессиональной переподготовки

В статье рассматриваются требования к дополнительному профессиональному образованию и его содержанию. Предлагается новая модель образовательного пространства, отвечающего этим требованиям, включение в него новых субъектов. Также рассматривается формирование его ценностной составляющей как результата взаимодействия всех его субъектов на основании общего стремления к саморазвитию и самореализации в модусе служения.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, развитие профессионализма, построение образовательной среды, модус развития профессионализма

В соответствии с п. 2 статьи 14 Федерального Закона РФ «Об образовании» от содержания образования требуется обеспечить «адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний ... картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; формирование духовно-нравственной личности» (Закон РФ "Об образовании" от 10.07.1992 N 3266-1).

Всемирная декларация ЮНЕСКО 1990 года об образовании для всех содержит утверждение о том, что одной из фундаментальных целей развития образования «заключается в передаче и обогащении общих культурных и моральных ценностей. Именно в этих ценностях кроются самобытность и смысл существования отдельных людей и обществ».

Международная стратегия действий в области образования рассматривает образование и воспитание как «осуществление процесса всестороннего развития человека, который протекает на протяжении всей его жизни и направлен на наиболее полное удовлетворение его способностей в интеллектуальном, физическом, эмоциональном, моральном и духовном отношениях».

Декларация Гамбургской конференции 1997 года провозгласила образование взрослых «одним из ключей, открывающих дверь в XXI век». По мнению авторов декларации, обучение взрослых является важным фактором в формировании личности и делает жизнь осмысленной (Гамбургская декларация, 1997).

Таким образом международное сообщество зафиксировало в своих решениях отход от установившегося на некоторое время чисто утилитарного подхода к образованию как исключительно средству воспроизводства трудового ресурса. Несомненной ошибкой австрийский психотерапевт Виктор Франкл называл определение достоинства человека по его полезности, определенной только с точки зрения функционирования на благо общества [23]. К тому же выводу приходят и отечественные исследователи, говоря, что «только по ту сторону горизонта полезности и начинается собственно творческое отношение к профессии и соответственно развитие деятельности и ее субъекта» [22, с. 11]. В условиях постоянных социальных перемен и быстро меняющихся технологий, в числе задач дополнительного профессионального образования, одним из видов которого является профессиональная переподготовка называется не только перевод специалиста из менее востребованной в более востребованную профессиональную область, но также и развитие личности, обеспечивающее способность активно действовать в изменяющихся условиях, уверенность в себе, социальную и профессиональную мобильность [16]. И.А. Колесникова говорит о том, что на сегодняшний день образование оказывается

«встроенным» в содержание жизнедеятельности современного человека [18]. Учитывая эти требования, совершенно обоснованным является сосуществование андрагогической (ориентация на социализацию личности) и акмеологической (ориентация на наиболее полную реализацию потенциала личности) парадигмы образования взрослых [21]. Акмеологический подход предполагает целостное рассмотрение жизнедеятельности человека. В этом отношении профессиональное развитие является лишь одним из аспектов развития человека на протяжении всего его жизненного пути [5, 19, 22]. Однако профессиональная деятельность занимает в жизни человека очень большое место. И не только с точки зрения совокупного времени, отданного подготовке и собственно профессиональной деятельности, но и с точки зрения ее смыслообразующего значения. В рамках европейской цивилизации деятельность рассматривается как основной (если не единственный) способ самореализации личности. Без идентификации с профессией затрудняется ее социокультурная самоидентификация [13]. Поэтому профессиональное развитие является не только частным аспектом развития человеческой личности, но и одним из главных его средств [22]. Таким образом, мы должны удерживать оба аспекта взаимоотношений общего становления и развития человека на протяжении его жизненного пути и профессионального развития [19]. Последнее является только частным аспектом первого, одновременно выступая в качестве важнейшего средства для него. Важность этого подхода подтверждается тем, что для любых видов дополнительного профессионального образования, даже в случае кратковременных курсов повышения квалификации, необходимым условием успеха называется умение педагога таким образом организовать общение в рамках учебного процесса, чтобы от воздействия на интеллектуально-познавательную сферу перейти к выращиванию мотивов и целей обучения, переходя к работе с ценностными ориентациями, мотивами, профессиональными интересами [1].

Как отмечает С.А. Минюрова, в последнее время в науке широкую разработку получила идея вариативности возможных стратегий изменения человеком себя как саморазвивающейся системы. При выборе конкретной стратегии, вектора изменения утверждается значимость ценностных оснований выбора [12].

Принципиально важным в данном контексте является мнение австрийского психотерапевта Виктора Франкла, поскольку базовым опытом для построения его системы логотерапии было пребывание автора в концентрационном лагере, где тысячи людей были насильственно оторваны от своей профессиональной деятельности и лишены социального статуса [23]. Вывод В. Франкла состоял в том, что главной мотивацией человеческой жизни является поиск и осуществление ее смысла. Не смысла жизни вообще, как теоретической проблемы, а уникального смысла своей собственной жизни в ее эмпирической данности. Самоактуализация, успех становятся результатом деятельности по реализации смысла. Также Франкл отмечает, что разрушение традиций приводит к тому, что человек не может разобраться в собственной мотивации, зачастую не понимая, чего ему хочется. В этой связи принципиально важным для института образования становится помощь в раскрытии для самого человека его собственной мотивации на поиск и реализацию смысла. К схожим выводам приходят и отечественные исследователи [см. напр. 14].

Рассматривая многоступенчатую динамику развития личности с точки зрения ее потребностей и мотивов, О.С. Анисимов [2, 3] приходит к выводу, что духовные потребности являются высшими, а критерии духовной динамики «носят универсальный характер и предполагают служение себе, рассматриваемым как универсальные основания» [3, с. 235]. По мнению исследователя, в процессе перехода к высшим ступеням развития меняется сам психический механизм как целое (там же).

Э. Фромм выделял два антагонистических способа человеческого существования – в модусе обладания и в модусе бытия [24]. Х. Ортега-и-Гассет как на отличительное свойство человека, принадлежащего к подлинной элите общества, указывает на

внутреннюю потребность свободного и добровольного служения внешнему авторитету или принципу, без которого жизнь не представляет для него интереса [17].

В.Франкл считал самотрансценденцию онтологическим свойством человека. Одна из базовых идей его системы основана на том, что смысл явления или процесса всегда находится вне его самого. Поэтому поиск и осуществление смысла предполагает выход человека за свои пределы (self-transcendence), устремление к чему-то или кому-то, что или кто вне его самого. Чем больше человек отдает себя служению делу или другому человеку, и тем более он реализует себя как человек. Здесь В.Франкл полагал, что его точка зрения развивает идеи А.Маслоу, считавшего оптимальным для самоактуализации «состояние увлеченности значимой работой» [23].

Эти наблюдения вполне согласуются с данными психологических исследований проблемы профессионализма. Объединяя идеи предшественников применительно к профессиональному развитию, А.Р. Фонарев выделяет три модуса профессиональной самореализации – обладания, социальных достижений и служения [22]. Модус в данном случае – это комплексный показатель, характеризующий направленность личности по отношению к обществу и другим людям [6]. Таким образом можно сказать, что уже общепринятым считается положение о том, что высшими проявлениями профессионализма являются творчество и служение миру.

В большом количестве работ, посвященных профессиональному образованию (как и профессиональному развитию), профессия с ее требованиями, и образовательная среда рассматриваются как нечто неизменное, заранее определенное в своих свойствах. И к этим свойствам как к условиям и должен адаптироваться человек в процессе своего профессионального образования и развития. Теоретические модели предполагают, что элементами, определяющими образовательное пространство, являются преподаватели, учащиеся и предметное содержание (см. рис. 1). Взаимодействие между этими тремя составляющими формирует образовательную среду, обеспечивая формирование определенных компетенций учащихся. Взаимодействие учащихся и преподавателей в рассмотренных моделях осуществляется посредством учебного содержания. При этом отдельные модели допускают и непосредственное взаимодействие учащихся и преподавателей, однако отводя ему вторичную роль. Таким образом, в образовательном пространстве присутствуют два совокупных субъекта – преподаватели и учащиеся и один объект – предметное содержание.

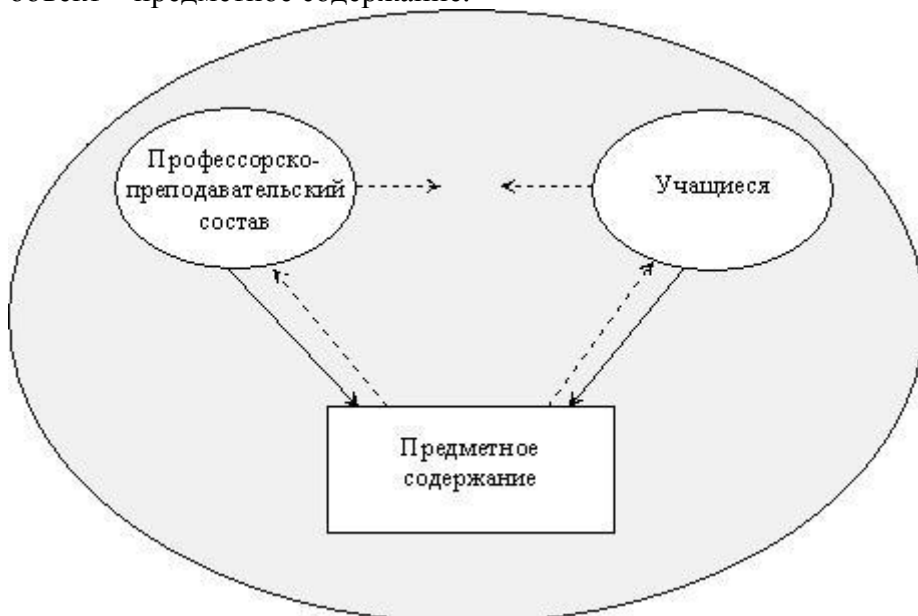


Рис. 1. Схема формирования образовательного пространства при традиционном построении учебного процесса «преподаватель-учащийся-предметное содержание»

Однако при данном подходе человек предстает, скорее, как объект воздействия. Для подлинного развития и саморазвития не остается места, и речь идет не о нем, а об адаптации (к учебному процессу, рабочему месту, профессии). Субъектность же субъекта профессионального обучения обязательно проявляется не только в сознательном преобразовании себя в соответствии с требованиями окружающей среды и определяемой ей деятельности, но и в сознательном преобразовании деятельности, которая становится в результате собственной, а также преобразование окружающей среды, т.е. в деятельности по неадаптивному сценарию. Развитие субъектности однозначно подразумевает «расширение поля, усложнение структуры и содержания деятельности субъекта и поэтому возможности его самореализации» [5, с. 216]. Образовательная среда должна обеспечивать как возможность адаптации к ней субъектов образовательного процесса, так и быть адаптируемой в соответствии с деятельностью ее субъектов по саморазвитию и самореализации. В это двуединое требование к среде раскрывается синергичность вклада в ее развитие и изменение всеми субъектами образовательного процесса.

Однако не следует считать, что данное условие касается только вариативности и адаптации предметного содержания и способов работы с ним. По мнению А.В.Фонарева, «становление личности профессионала не может сводиться только к обучению и накоплению опыта, а предполагает именно со-вместное бытие людей, в процессе которого такой нетематизируемый компонент установки входит в субъектное бытие человека в свернутом виде» [22, с. 48]. Под нетематизируемым компонентом автор, вслед за М.Мамардашвили понимает дополнительную к содержанию «связь целого, для артикуляции которой не годятся указания, заимствуемые из предметов опыта и их наблюдений. И она (с ее абсолютными элементами, с абсолютными чертами "индивида") принципиально невидима, т.е. высказывается сама через субъекта, но он ее высказать не может в том же предметном языке, в каком изображает понимаемые предметы знания» [10, с. 19].

Таким образом, статичная образовательная среда с неизменяющимися (неразвивающимися) субъектами не может обеспечить условий для развития профессионализма, и, более того, будет ему препятствовать, входя с ним в противоречие. К образовательной среде, как к фрагменту общего жизненного пространства, на котором происходит формирование профессионала, предъявляется требование обеспечение совместного бытия людей. Образовательное пространство должно обеспечивать слушателю (вместо этого нормативно закрепленного, но ущербного по смыслу термина удобнее использовать термин учащийся, или обучающийся) возможности как овладения предметностью профессиональной деятельности, так и овладения самим собой как деятеля в профессии, которой он обучается (становления субъектности в поле профессиональной деятельности).

При этом развитие высокоуровневых компетентностей происходит только в обстоятельствах, отвечающих их ценностям, а их проявление происходит только при встрече с профессионально или личностно значимыми задачами [20]. Применительно к конструированию образовательного пространства необходимо сделать заключение, что ценностное наполнение образовательной среды должно соответствовать ценностной сфере слушателей и наоборот. Следовательно, в образовательном пространстве должна быть предусмотрена возможность целенаправленного привнесения в него определенного ценностного содержания.

Итак, для решения задачи достижения наивысшего развития профессионализма необходимо нечто большее, чем просто обучение. Необходимо создать определенные

условия, в которых профессиональное развитие личности могло бы осуществляться определенным образом. Такие условия должны быть присущи образовательному пространству в котором осуществляется образовательный процесс. Основным принципом построения образовательного пространства является наличие факторов, способствующих переходу слушателя (обучающегося) в модус служения, как способа развития его профессионализма.

Рассмотрим, каким образом следует модифицировать имеющуюся структуру образовательной среды для того, чтобы в ней обеспечивались условия, соответствующие высшему уровню развития профессионализма.

Принципиально важным на данном этапе рассмотрения становится утверждение о том, что рассматривать образовательный процесс следует в контексте, в котором он реализуется. В качестве такого контекста и выступает образовательная среда.

Недостатком широко распространенного подхода к построению модели образовательной среды является исключение из него важной группы участников, формально именуемой учебно-вспомогательным персоналом (УВП). Следует понимать, что данное название отражает только тот факт, что данная группа по отношению к учебному процессу выполняет сервисную функцию, не менее важную, чем базовая деятельность, осуществляемая преподавателями [2, 3, 8]. Поэтому термин «вспомогательный» не означает ее второстепенного значения и не дает права пренебрегать этой группой при построении модели.

Исследование, проведенное М.А.Захаровой среди студентов вуза, показало, что в числе факторов, влияющих на формирование профессионального «Я» будущего специалиста 47 % опрошенных назвали влияние администрации факультета и морально-психологический климат факультета. Наиболее значимыми факторами студентам представляются стиль общения преподавателей – 71 % и характер взаимоотношений в университете – 67% [7]. Тем самым не только подтверждается ведущая роль отношений преподаватель–учащийся, но также выделяется такой значимый фактор, как стиль работы администрации факультета и университета в целом. Ведь именно он и определяет во многом тот самый «характер взаимоотношений». Если учесть, что с администрацией студенты сталкиваются гораздо реже, чем с преподавателями, и не в состоянии оценить ее реальный вклад в названный показатель, указанный процент ответов необходимо рассматривать как подтверждение высказанного тезиса о роли УВП в формировании образовательной среды. Таким образом, учебно-вспомогательный персонал также выступает в качестве субъекта образовательного процесса. И от его «качества» существенным образом зависит и качество образовательного процесса, поскольку именно он во многом определяет параметры организации образовательной среды, условия «встречи» преподавателя и учащегося. Тогда возможность создания в образовательном пространстве условий для достижения обучающимся (слушателем) наивысшего уровня развития профессионализма может быть изыскана в области взаимодействия на личностном уровне учащегося не только с преподавателем, но со всеми участниками учебного процесса: учащимися, преподавателями, учебно-вспомогательным персоналом. Определим предмет этого взаимодействия.

Из результатов исследований, приведенных выше, следует, что учебно-вспомогательный персонал является не только частью образовательного процесса, но и одним из носителей учебного содержания. Его присутствие в образовательном пространстве определяется назначением УВП, как тех, кто обеспечивает встречу учащихся и преподавателей. Очевидно, что учебно-вспомогательный персонал напрямую взаимодействует и с преподавателями, и с учащимися. При этом, эта связь должна быть направлена в обе стороны, так как учебно-вспомогательным персоналом осуществляется не только организация и техническое обеспечение учебного процесса, но и его настройка и диагностика состояния каждой из групп и учебного процесса в целом (рис. 2).

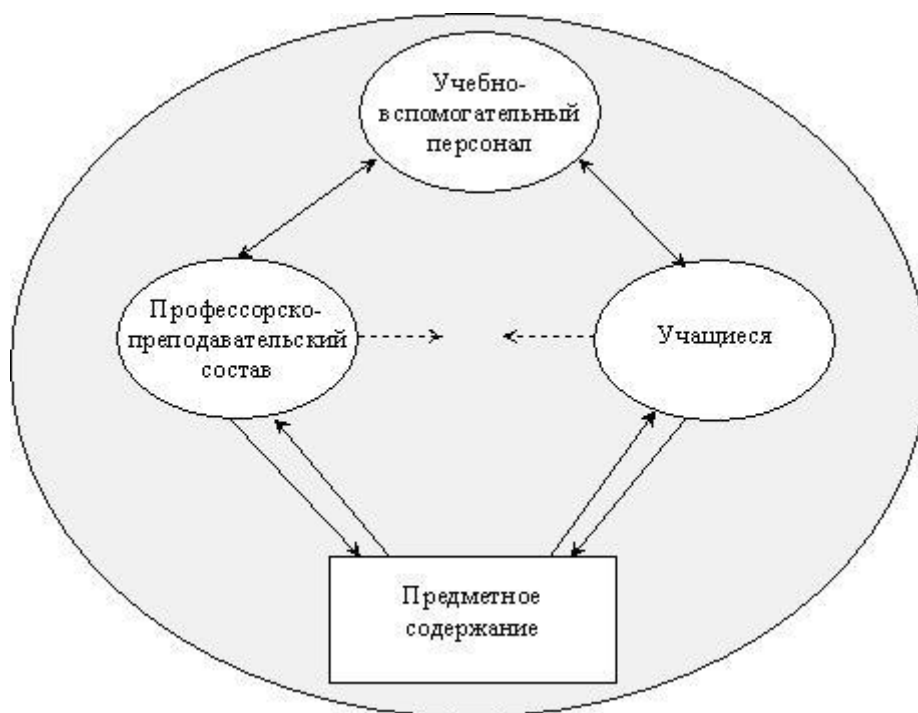


Рис. 2. Схема формирования образовательного пространства при традиционном построении учебного процесса «преподаватель-учащийся-предметное содержание» в случае учета деятельности УВП, как участника образовательного процесса и носителя учебного содержания

Таким образом, три группы – преподавателей, учащихся и учебно-вспомогательного персонала образуют новую конструкцию внутри образовательной среды, которая влечет за собой достраивание учебного процесса до уровня образовательного (здесь мы различаем обучение, как понятие, ориентированное не процесс передачи опыта и знаний, и образование, как понятие, ориентированное на результат, касающийся всестороннего развития личности и готовности к ценностно значимой деятельности).

Поскольку образовательный процесс не ограничивается исключительно учебными рамками и это также очевидно при рассмотрении образовательного процесса в высшей школе – внеучебная или надучебная задача в вузовском образовании всегда формально присутствует в виде воспитательной работы.

Для определения наличия (или отсутствия) надучебной задачи при образовании взрослых и ее содержания, рассмотрим требования, предъявляемые к образованию взрослых.

Как уже отмечалось выше, в современной ситуации послевузовское образование рассматривается не только как способ профессионализации, но и как удовлетворения потребностей людей как граждан, родителей и т.д. [13, 14]. Подчеркивается, что взрослый в своем образовании с необходимостью должен находиться в положении субъекта, содержащего основания своей деятельности внутри себя в трех категориях: в смыслах, ценностях, потребностях [18, с. 49 – 50]. При этом развитие ценностно-смысловой сферы определяется, как важнейший критерий перехода человека на новый уровень (этап, стадию) своего развития [9, 11, 19, 25].

Основными требованиями, определяющими построение образовательного процесса, называются следующие [4, 15, 18]:

выращивание или раскрытие целей образования из осознанных обучающимся образовательных потребностей;

положительное приращение к нормам в процессе овладения дозой содержания обучения; «интеграционное согласование», которое подразумевает включение в образовательный

процесс профессионального и личностного потенциала обучающегося; индивидуально-креативный подход, включающий в себя восприятие обучающегося, как индивидуальности, задача развития которой решается в ходе обучения, формирование личности креативного типа, профессиональное бытие которой основывается на творчестве и ориентация подготовки самореализацию в профессиональной сфере; Таким образом, видно, что воспитательная задача при образовании взрослых в явном виде и в том смысле, в котором она актуальна для среднего и высшего образования, не ставится. Однако это не означает, что в случае послевузовского образования снимается задача развития.

Следовательно, в данном случае можно говорить о том, что присутствует надучебная задача, содержанием которой является развитие в процессе профессиональной переподготовки. Создание условий, способствующих переходу обучающегося в модус служения или становления его в этом качестве и должно стать основой надучебной деятельности субъектов образовательного пространства, в котором осуществляется процесс профессиональной переподготовки. Возможность создания таких условий лежит в области взаимодействия учащегося с другими участниками образовательного процесса. Таким образом, в образовательной среде появляется новый компонент. Этот компонент появляется в силу того, что надучебная взаимосвязь между совокупными субъектами образовательной среды должна реализовываться не стихийно, а определенным образом и по заранее известным принципам. Обозначим эту составляющую условно, как ценностное содержание, привнесенное субъектами образовательной деятельности в образовательном пространстве. Ценностное содержание становится предметной областью, определяющей надучебную деятельность преподавателей и студентов. Надучебная деятельность в этом случае по-прежнему не подлежит технологизации и строгой регламентации и таким образом не перестает носить внутренне стихийный характер. Однако, ее значимость и условия существования в образовательном пространстве изменяются, так как ценностная составляющая определяет принципы, следуя которым УВП выстраивает и корректирует учебное взаимодействие преподавателей и учащихся. При этом ценностное содержание подвергается определенному воздействию субъектов образовательной среды – учебно-вспомогательного персонала, преподавателей, обучающихся (слушателей). Каждый из субъектов вносит в него собственное содержание посредством направленного взаимодействия. Во взаимодействии ценностное содержание взаимно обогащается и становится совместным, что позволяет выделить его в отдельный объект образовательной среды (рис. 3).

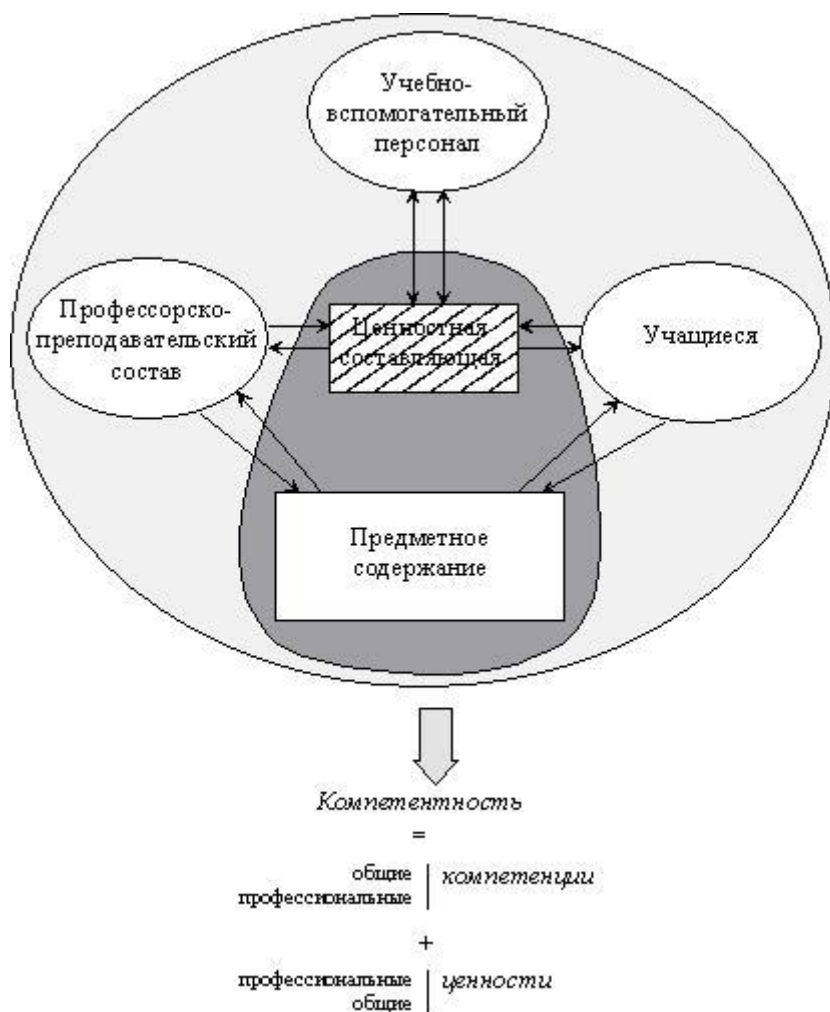


Рис. 3. Построение образовательного пространства для обеспечения условий достижения высших форм развития профессионализма в условиях профессиональной переподготовки

При конфигурации образовательного пространства, представленной на рис. 3, ценностная составляющая представляет собой составляющую учебного содержания. Эта составляющая обеспечивает формирование у учащихся компетентности в необходимой целостности, включающей в себя компетенции и ценности.

Представленная на рис. 3 схема образовательного пространства подразумевает, что преподаватели и учебно-вспомогательный персонал являются в разной степени носителями определенного ценностного содержания, которое они целенаправленно приносят в образовательное пространство. Задачей этого привнесения является не только создание условий для овладения обучающимся (слушателем) учебным содержанием, но и для способствования его саморазвитию и самореализации в модусе служения.

Следовательно, встает задача соответствующего подбора и подготовки участников образовательного процесса – преподавателей и учебно-вспомогательный персонала. Именно этот элемент деятельности, отвечающий за состояние всех участников

образовательного процесса (в первую очередь – преподавателей) отсутствует в современных инновационных образовательных моделях.

Принципы организации образовательного процесса в описанном образовательном пространстве реализуются через функции каждой образующей его группы и взаимодействием между ними. Все перечисленные группы – учащиеся, преподаватели, учебно-вспомогательный персонал – взаимосвязаны между собой уникальными связями. Свойства членов каждой группы определяются присущими им видами деятельности, осуществляемыми во взаимодействии и по направлению к двум другим. Обязательным условием для достижения высших этапов развития профессионализма является наличие условий для самореализации и саморазвития для всех участников образовательного процесса, каждого индивидуума в рамках своей группы в частности и среды в целом. Развитие членов каждой группы является необходимым условием ее существования и деятельности в образовательном процессе. Оно реализуется с помощью создания определенных условий, обеспечивающих и, в определенном смысле, требующих (ставящих задачу) развития перед каждым членом группы.

Образовательный запрос слушателей (получить необходимую мотивацию и инструментарий для осуществления своей профессиональной деятельности как служения) выявляет главную задачу, лежащую в основе деятельности каждой группы, и через решение которой осуществляется ее развитие, - реализацию служения в той форме, которая присуща каждой группе. При этом если преподаватели и учебно-вспомогательный персонал предполагаются уже находящимися в этой позиции – позиции служения – и активно ее осуществляющими, то группа учащихся отличается тем, что часть ее участников не реализует себя через служение, но нацелено на него.

Основным принципом построения взаимодействия между группами и внутри них является отсутствие безусловной иерархичности между ними. Имеющаяся иерархия является подвижной и может изменяться в зависимости от конкретной решаемой задачи.

Указанный принцип подразумевает, что в различных ситуациях главенствующую роль могут выполнять или преподаватели, или учебно-вспомогательный персонал, или учащиеся. После выполнения задачи уникальный опыт и знания, которые прежде были присущи только одной, лидирующей группе, или не существовавшие вовсе, становятся общим достоянием, и таким образом, происходит обмен и взаимное обогащение всех участников образовательного процесса.

Рассмотрим направления по которым осуществляется развитие в каждой отдельной группе и способы его реализации.

Сферой интересов преподавателей является не только изучение предметного содержания (наука, практическая деятельность), но и в передаче его учащимся, а также помощь в решении задачи их развития. Развитие преподавателя осуществляется не только посредством научной или практической деятельности в области преподаваемого им предмета, но и через взаимодействие с учащимися. Учащиеся представляют собой групповую личность, которая в учебном процессе становится продолжением «я» преподавателя.

Высшей формой, в которой происходит реализация преподавателя, является служение, в описанном в начале статьи понимании, к которому он приобщает учащихся (как образец). Для учащихся служение является центральным содержанием образовательного запроса. Нередко они уже или находятся в ситуации, которая требует от них служения, или стремятся к нему. Обучение для учащегося представляет собой или способ получения недостающих средств для осуществления служения, или способ приобщения к служению, поиска своего места в нем.

Учебно-вспомогательный персонал, обеспечивающий административное сопровождение учебного процесса, представляет собой также группу людей, объединенных общей деятельностью и стремящихся в рамках этой деятельности к самореализации и саморазвитию. Основной задачей данной группы в рамках образовательной среды

является организация взаимосвязи между двумя другими группами и создание условий для самонастройки и саморазвития образовательного процесса. Таким образом, задача саморазвития и самореализации осуществляется в данной группе в рамках служения как отдельным личностям, составляющим две других группы, так и концептуальным принципам или ценностям, на достижение которых нацелена реализуемая образовательная программа в целом.

Людям, составляющим эту группу, как и любым другим присуща потребность в самораскрытии и самореализации в своей профессиональной деятельности. В работе учебно-вспомогательного персонала с наибольшей очевидностью проявляется функция служения, как единственный механизм достижения наибольшего результата в профессии. Только при наличии позиции служения достигается наиболее эффективное взаимодействие не только внутри группы, но и между двумя другими группами описываемой среды.

В силу специфики программ профессиональной переподготовки, которым присуща вариативность образовательных траекторий, подвижность преподавательского корпуса, учебно-вспомогательный персонал, организованный и позиционируемый как отдельный и равноправный элемент образовательной среды, больше всех имеет возможность влиять на эффективность образовательной модели в целом, и в достижении интегрального результата обучения. Преподавательская группа в силу особенностей своих функций не имеет возможности наблюдать достижение результата обучения по программе в целом, отслеживать результаты, особенно надучебные, проявляющиеся с задержкой по времени и оценить разницу состояний учащегося до начала обучения и после его окончания.

Следовательно, данная группа причастна ко всем составляющим образовательной среды: группам преподавателей, учащихся и к учебному содержанию. При этом отношение учебно-вспомогательного персонала к двум другим группам в рамках образовательной модели определяется задачей обеспечения работы механизмов, с помощью которых две других группы осуществляют свои функции.

Переходя к выводам следует сказать, что очевидна необходимость расширения традиционной модели образовательного процесса и включение в нее учебно-вспомогательного персонала как полноправного субъекта. В качестве предмета деятельности субъектов образовательного процесса, помимо учебного (профессионально-предметного) содержания необходимо рассматривать и ценностное содержание, привносимое и создаваемое субъектами в процесс совместной деятельности и сопребывания в рамках образовательной среды. Работа с этим содержанием при решении надучебных задач образования обеспечивает формирование профессионализма и компетентности как интегрального явления, имеющего ценностно-смысловое измерение. Источником саморазвития образовательной среды служит потребность в саморазвитии всех ее субъектов (результатом взаимодействия которых и является образовательная среда), причем согласование модуса развития всех субъектов является принципиальным условием конструктивности этого саморазвития.

- Литература**
1. Адаптация в обучении : Учеб.-метод. пособие / В.Н. Добрынина, И.В. Ратова. Домодедово : ВИПК МВД России , 2002 (РИО ВИПК МВД России) - 52 с.ил.
 2. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. - М.: Экономика, 1991. - 416 с.
 3. Анисимов О.С. Потребности и мотивы: сущность и типология // Мир психологии. 2008. №1(53)- С.229-236.
 4. Громкова М.Т. Педагогические основы образования взрослых. М.:Изд.-во МСХА, 1993 – 163 с.
 5. Деркач, А.А. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. //Мир психологии. 2008. №3(55)- С.205-219.

6. Дигин С.Н., Зырянов С.Г. Факторы профессиональной социализации курсантов военных вузов // Научный вестник Уральского академии государственной службы. Выпуск №2(3) июнь 2008г.
7. Захарова М.А. Факторная модель профессионального воспитания будущего учителя в вузе// Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г.Кострома,28-30 окт.2009 г.)/ под общ. ред. Н.М.Рассадиной – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2009. – 324 с. СС.253-258
8. Иваницкий А.Т. Образовательный процесс в вузе как совместная деятельность субъектов // Акмеологические проблемы субъектности: интерпретация и диагностика: Материалы научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 23 апреля 2009 г. / Под общей ред. проф. Ю.А. Шаранова. СПб.: Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии. 2009. - 340 с. СС.151-159
9. Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни. — Калуга, 1994. 224 с.
10. Мамардашвили, М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М.К.Мамардашвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 82 с.
11. Маркова А. Х. Психология профессионализма. — М., 1996. 308 с.
12. Минюрова С.А. Психология саморазвития человека в профессии: [монография] / С. А. Минюрова. М.: Компания Спутник+ , 2008 – 295 с.
13. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Монография в 4-х т. 12 кн. / под ред. докт. пед. наук В.И. Подобеда. -СПб.: ИОВ РАО, 2000-2001. Т. 2, кн. 2. Культурологические проблемы образования взрослых / Под ред. канд. пед. наук Е.И.Добринской. - СПб.: ИОВ РАО, 2000. - 156 с.
14. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Монография в 4-х т. 12 кн. / под ред. докт. пед. наук В.И. Подобеда. -СПб.: ИОВ РАО, 2000-2001. Т. 3, кн. 1. Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения/ под ред.Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – СПб.:ИОВ РАО, 2000. – 184 с.
15. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Монография в 4-х т. 12 кн. / под ред. докт. пед. наук В.И. Подобеда. -СПб.: ИОВ РАО, 2000-2001. Т. 4, кн.2. Проектирование новых институциональных форм образования педагогов/ под ред. Е.А.Соколовской, Т.В.Шадринной. – СПб.:ИОВ РАО, 2000. – 200 с.
16. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Монография в 4-х т. 12 кн. / под ред. докт. пед. наук В.И. Подобеда. -СПб.: ИОВ РАО, 2000-2001. Т. 4, кн. 3. Развитие системы образования социально незащищенных групп взрослого населения/ под. ред. Н.А.Тоскиной – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 100 с.
17. Ортега-и-Гассет. Восстание масс. М.: Изд-во: АСТ, 2008, - 347 стр.
18. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А.Колесникова, А.Е.Марон, Е.П.Тонконогая и др.; под ред. И.А.Колесниковой. – М.:Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
19. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства : : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. - 4-е изд., стер. Москва : Академия , 2007 – 476 с.
20. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы/ Пер. с англ. – М.: «Когито-центр», 2001 – 142 с.
21. Фокин Ю.Г. Определения основных терминов дидактики высшей школы.- М., 1995. - 60 с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: обзор.информ./ НИИВО; вып. 4.)
22. Фонарев А.Р. психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р.Фонарев. М.; Воронеж, 2005 – 558с.
23. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла [Сборник] : Пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990 г. – 366 с.

24. Фромм Э. Иметь или быть? — М.: Прогресс, 1990. 331 с.
25. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. — СПб.: Ювента, 1999. - 434 с.

Вестник ПСТГУ, М.: Изд-во ПСТГУ, 2010 IV:1 (16). С. 113 - 126.